

EL DIÁLOGO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. INCIDENCIA DE LA MOTIVACIÓN EN LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES (1)

Analia Claudia Chiecher, Danilo Silvio Donolo y María Cristina Rinaudo
Universidad Nacional de Río Cuarto / CONICET (Argentina)
achiecher@hum.unrc.edu.ar

Resumen

El reconocimiento de la importancia del diálogo en las clases así como de la participación de los alumnos, suele ser una idea recurrente en el pensamiento de diversos autores preocupados por temas educativos. Sin embargo, distintos estudios informan que los alumnos universitarios no siempre adoptan el rol activo que se supone deberían tener en sus aprendizajes; por el contrario, sus intervenciones en el desarrollo de las clases suelen ser poco frecuentes. Atendiendo a esta realidad, en este trabajo se analiza el rol que juega la motivación de los estudiantes y su posible incidencia sobre la participación en clase. A tal fin, se administró a 120 estudiantes universitarios un cuestionario de autoinforme que indaga aspectos motivacionales y una pregunta adicional acerca del grado en que el alumno se percibe participativo. Los resultados del estudio indican que solamente algunos aspectos motivacionales (orientación hacia metas extrínsecas y valoración de las tareas) presentan relaciones significativas con la autopercepción de la participación informada por los estudiantes. Estos resultados se discuten en un intento de reflexionar y aportar elementos sobre las estrategias que el docente podría emplear para fomentar mayores niveles de intervención en clase.

Introducción

El reconocimiento de la importancia del diálogo, el énfasis en la tarea compartida y la atención a las interacciones comunicativas que tienen lugar en las aulas, son ideas recurrentes en el pensamiento de diversos autores (por mencionar solo algunos, Baquero, 1996; Carretero *et al.*, 1998; Chiecher, 2006; Coll, 1990, 1991; Newman, 1998; Newman y Schwager, 1995; Rinaudo, 1994; Rinaudo y Squillari, 2000; Rogoff, 1993; Vigotsky, 1988, citado en Baquero 1996); es decir, pareciera existir consenso respecto de considerar y atender al *valor pedagógico* que -al menos potencialmente- pueden poseer las interacciones entre el profesor y los alumnos.

En efecto, aunque el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, ello no implica que deba entenderse la construcción de conocimientos como una empresa primordialmente individual, sino más bien como una tarea en la que la influencia del profesor resulta decisiva. En tal sentido, es fundamental el papel de la enseñanza, entendida como un ajuste constante de la ayuda pedagógica a los progresos, dificultades y bloqueos que experimenta el alumno en el proceso de construcción de significados (Coll, 1990). Pero aunque sencillo en su formulación, el criterio de proporcionar ayuda pedagógica no es fácil de llevar a la práctica, porque no es fácil saber cuál es la ayuda que el alumno necesita (Rinaudo, 1997). Se aprecia entonces la importancia que reviste la *participación de los estudiantes* en la clase, pues si los alumnos se disponen a plantear cuestiones y ofrecer comentarios, probablemente el profesor verá facilitada su tarea de ofrecer una ayuda pedagógica ajustada a sus necesidades. Sin embargo, diversos estudios señalan que las intervenciones de los estudiantes en la clase no suelen ser frecuentes (Bossolasco y Chiecher, 1998; Butler, 1998; Karabenick, 2002; Newman, 1998; Newman y Schwager, 1995; Rinaudo, Donolo y Chiecher, 1999; Rinaudo y Squillari, 2000).

Parece necesario, entonces, indagar acerca de algunas razones que conducirían a los estudiantes a permanecer en silencio durante el tiempo de clase -sin asumir el rol activo que se supone deben tener para beneficio de su propio aprendizaje-, para poder reflexionar luego acerca de ciertas estrategias que ayudarían a fomentar mayores niveles de participación.

Metodología

Los sujetos. A fin de analizar las relaciones entre distintos aspectos motivacionales y participación de los alumnos en clase, tomaremos la información proporcionada por 120 estudiantes universitarios (88 mujeres y 32 varones) que cursaban tres asignaturas diferentes; a saber, 49 sujetos de *Psicología Educativa*, 47 alumnos de *Teoría y Técnica de los Test* y 24 estudiantes de *Reproducción Animal*.

Los instrumentos. Se consideraron datos obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario y una cuestión adicional.

El cuestionario administrado es el MSLQ (Pintrich *et al.*, 1991) y consta de dos secciones, una referida a la motivación y la otra relativa al uso de estrategias de aprendizaje, aunque en este caso sólo consideramos la sección que indaga sobre aspectos

motivacionales. Dicha sección está integrada por 31 ítems que se responden sobre la base de una escala Likert de 7 puntos. Los ítems se agrupan conformando seis escalas relativas a distintos aspectos motivacionales; a saber: (1) *metas de orientación intrínseca*, (2) *metas de orientación extrínseca*, (3) *valoración de la tarea*, (4) *percepción de autoeficacia*, (5) *creencias de control del aprendizaje* y (6) *ansiedad*.

(1) *Metas de orientación intrínseca*. Los ítems de esta escala aluden al grado en que los estudiantes realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas (Ejemplo: “En clases semejantes a ésta, yo prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aun cuando sean difíciles de aprender”).

(2) *Metas de orientación extrínseca*. Esta escala está conformada por ítems que refieren al grado en que los sujetos realizan una determinada acción ‘para’ satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas, que en el ámbito escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. (Ejemplo: “Lo más importante para mí, en este momento, es mejorar mi promedio; por lo tanto, mi principal interés en esta clase es obtener una buena nota”).

(3) *Valoración de la tarea*. Los ítems de la presente escala refieren a la evaluación que hace el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales del curso o materia (Ejemplo: “Yo pienso que los artículos de la asignatura para este curso sirven para aprender”).

(4) *Percepciones de autoeficacia*. Esta escala está conformada por ítems que hacen referencia a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso (Ejemplo: “Yo estoy seguro de que puedo comprender los materiales de lectura más difíciles seleccionados para esta materia”).

(5) *Creencias de control*. Los ítems que conforman esta escala refieren a las creencias de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre su propio aprendizaje (Ejemplo: “Si no aprendo el material de esta materia es por mi propia culpa”).

(6) *Ansiedad*. Esta escala está compuesta por ítems que indagan sobre el grado de ansiedad de los estudiantes frente al aprendizaje (Ejemplo: “Cuando tengo un examen, siento que mi corazón late más rápido”).

Por su parte, se evaluó también la *autopercepción de la participación* de parte de los mismos estudiantes. Para ello se administró una pregunta adicional que indaga sobre la medida en que se consideran participativos, pudiendo darse la respuesta en una escala tipo Likert de 6 puntos.

Análisis y resultados

Las seis *variables motivacionales* fueron recodificadas formando dos grupos de sujetos de acuerdo con el valor de la mediana en cada una de ellas; de este modo, se considera que los sujetos cuyos valores en la variable son menores que la mediana presentan un nivel bajo con respecto a la variable en cuestión, en tanto que los sujetos cuyos valores son superiores o iguales a la mediana se consideran en un nivel alto.

En cuanto a la *autopercepción de la participación* se procedió formando 3 grupos conforme al valor elegido por el sujeto para representar el grado en que se considera participativo; de este modo, los 29 sujetos (24,2%) que escogieron los valores de respuesta 1 ó 2 informan un bajo nivel de participación, los 69 sujetos (57,5%) que eligieron los valores 3 ó 4 se encuentran en un nivel medio de participación y los 22 alumnos (18,3%) que optaron por los valores 5 ó 6 se consideran en un alto nivel de participación.

Al cruzar las *variables motivacionales* con la *autopercepción de la participación* se observan relaciones significativas entre la *orientación motivacional extrínseca* y la *autopercepción de la participación* ($\chi^2=8,391$; $df=2$; $p=.015$). Los alumnos con más altos niveles de orientación extrínseca tienden a percibirse menos participativos que aquellos cuya orientación extrínseca es menor. En el siguiente gráfico puede visualizarse claramente la tendencia mencionada.

Como vemos, dentro del grupo de estudiantes que se percibe escasamente participativo, un 72% (21) informa una alta orientación extrínseca; asimismo, el 56% (39 sujetos) de los que se consideran medianamente participativos informan una alta orientación extrínseca, en tanto que solamente el 31% (7) de los alumnos altamente participativos informa altos niveles de esta orientación motivacional.

También se hallaron relaciones significativas entre la *valoración de las tareas* y la *autopercepción de la participación* ($\chi^2=6,610$; $df=2$; $p=.037$). En este caso, los alumnos que informan niveles más altos de valoración de las tareas tienden a percibirse más participativos que aquellos que las aprecian menos.

Como puede apreciarse, dentro del grupo de estudiantes que se consideran altamente participativos, un 77% (17) valoran positivamente las tareas; asimismo, entre los alumnos que dijeron participar medianamente un 57% (40) informa una buena apreciación de las tareas, mientras que solamente un 41% (12) de quienes se consideran poco participativos informa valorar positivamente las tareas que presenta el docente.

Por otra parte, no se encontraron relaciones significativas entre la *orientación motivacional intrínseca*, las *creencias de autoeficacia*, las *creencias de control*, y la *ansiedad* por un lado, con la *autopercepción de la participación* por el otro lado.

Discusión y conclusiones

Como puede apreciarse, pareciera que la *orientación motivacional extrínseca* y la *valoración de las tareas* podrían tener alguna incidencia sobre la *frecuencia de las intervenciones* del alumno en clase. De hecho, los resultados presentados muestran que menores niveles de orientación extrínseca y mayores niveles de valoración de las tareas estarían asociados con una mayor fluidez de las interacciones en clase.

Podemos pensar que en la medida que los estudiantes motivados extrínsecamente tienen metas tales como el logro de buenas notas o el reconocimiento de los otros, no se arriesgan a exponerse ante los juicios de sus compañeros y del profesor y, consecuentemente, prefieren permanecer en silencio. Apoyando este planteo, Newman y Schwager (1995) argumentan que los estudiantes que focalizan en el valor extrínseco de la tarea evitan probablemente los desafíos para mantener sus autopercepciones de habilidad. Para estos alumnos, que están motivados por conseguir buenas notas y evitar las malas, el hecho de hacer preguntas o realizar intervenciones es considerado como una admisión de su incapacidad, como la confirmación de su escasa habilidad y por lo tanto, como una amenaza al auto-concepto. Por tal motivo, prefieren evitar los desafíos que implica la participación y permanecer en silencio.

Por el contrario, parece que en tanto los estudiantes se comprometen con las tareas a realizar y las consideran como verdaderas instancias de aprendizaje, están más dispuestos a sacarles el máximo provecho, incluso haciendo preguntas y aportando comentarios para lograr mejores productos. En términos de Newman y Schwager (1995), de cara a una dificultad, estos estudiantes que valoran positivamente las tareas a menudo perseveran e intentan estratégicamente superar los obstáculos en el aprendizaje, por ejemplo, buscando información que pueda ayudarlos a resolver los problemas. Su interés está puesto en dominar la tarea y consecuentemente tienen energías para tomar riesgos, asumir desafíos y comprometerse profundamente con la actividad a resolver.

De las consideraciones precedentes se desprende la importancia de fomentar patrones motivacionales orientados hacia el aprendizaje, así como de presentar tareas que despierten curiosidad e interés en los estudiantes.

Por otra parte, contrariamente a lo que esperábamos, los datos proporcionados por este grupo de sujetos no fundamentan el supuesto de que un mayor nivel de motivación, una orientación intrínseca elevada, la creencia de tener control sobre el propio aprendizaje, la confianza en la capacidad para resolver las tareas que se presenten o el nivel de ansiedad tengan incidencia en la frecuencia de las interacciones en clase. Dados estos resultados, sería razonable pensar en la presencia de otros factores que no han sido considerados en ese artículo, tales como los rasgos de personalidad por ejemplo, que podrían estar condicionando fuertemente el nivel de participación de los estudiantes; o bien podría sospecharse que las clases son ambientes tan complejos como los comportamientos que dentro de ellos se generan y, en tal sentido, resulta difícil desentrañar la diversidad de factores que se entretajan para determinar distintos niveles de participación por parte de los alumnos.

Nota

(1) El artículo fue elaborado en el marco de proyectos de investigación subsidiados por CONICET.

Bibliografía

BAQUERO, R. 1996 *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.

BOSSLOLASCO, M. L y A. CHIECHER 1998 *Los procesos interactivos en la enseñanza universitaria*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

BUTLER, R. 1998 Determinants of help-seeking: relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, nº 4, 630-643.

CARRETERO, M.; R. CASE; W. DOISE; E. FERREIRO; M. GILLY y J. WERTSCH 1998 *Desarrollo y aprendizaje*. Aique.

CHIECHER, A. 2006 Interacciones profesora alumno en contextos presenciales y virtuales de enseñanza universitaria. En

CHIECHER, A; D. DONOLO, M. C. RINAUDO y M ZAPATA. 2006. *Enseñar y aprender. Interacciones en contextos presenciales y virtuales*. EFUNARC.

COLL, C. 1990 *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.

COLL, C. 1991 *Psicología y currículum*. Paidós.

KARABENICK, S. 2002 Seeking help in large college classes: a person-centered approach. En *Contemporary Educational Psychology*, vol 26, nº 1, 38-57.

NEWMAN, R. 1998 Students Help-seeking during problem solving: influences of personal and contextual achievement goals. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, nº 4, 664-658.

NEWMAN R. Y M. SCHWAGER 1995 Students Help-seeking during problem solving: effects of grade, goal and prior achievement. En *American Educational Research Journal*, vol. 32, nº 2, 352-376.

PINTRICH, P.; D. SMITH; T. GARCÍA y W. McKEACHIE 1991 A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire.

RINAUDO, M. C. 1994 La lectura en la universidad. Viejos problemas nuevos desafíos. En GIBAJA, R. y AM. EICHELBAUM DE BABINI (comps.) *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Bs. As. La Colmena.

RINAUDO, M. C.; D. DONOLO y A. CHIECHER 1999 Los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica en el ámbito de las clases universitarias. En *Revista Cronía*, vol. 3, nº 1, 60-70.

RINAUDO, M. C. y R. SQUILLARI 2000 El aprendizaje en las aulas universitarias. En *Revista Irice*, nº 14, 61-77.

RINAUDO, M. C. 1997 *Enfoques pedagógicos y prácticas educativas*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Informe presentado a CONICOR.

ROGOFF, B. 1993 *Aprendices del pensamiento*. Bs. As. Paidós.

ANALÍA CHIECHER

Es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis y Magíster en Educación y Universidad por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora asistente de CONICET y Ayudante de Primera en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

DANILO DONOLO

Es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular en asignaturas del plan de estudios de carreras del Departamento de Ciencias de la Educación. Investigador de CONICET.

MARÍA CRISTINA RINAUDO

Es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular en asignaturas del plan de estudios de carreras del Departamento de Ciencias de la Educación.